

PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE UN JARDÍN INFANTIL DE LA FUNDACIÓN INTEGRAL, VALDIVIA, CHILE

*Perception of Inclusive Pedagogical Practices of the
Integra Foundation Kindergarten, Valdivia, Chile*

ID **María José Ruiz-Bórquez**
Universidad San Sebastián, Chile
mariajose.ruizb@gmail.com

ID **Karin Grau-Cárcamo**
Universidad San Sebastián, Chile
karingraucar@gmail.com

Resumen

Las comunidades educativas preescolares de Chile viven cotidianamente una condición de multiculturalidad en la que las prácticas pedagógicas inclusivas cobran gran relevancia. Por lo anterior, es necesario comprender el despliegue de estas prácticas en el jardín infantil y visualizar la percepción que tienen las familias y las educadoras de párvulos del estudio de la educación inclusiva en cuanto a las estrategias y los recursos pedagógicos que utilizan dentro de las aulas. Por otro lado, también es necesario conocer si las familias se sienten parte del jardín infantil y de qué manera están incluidas en la planificación educativa, colaborativa y estratégica que genera el mejoramiento institucional encausado en la inclusión, a partir de la utilización de la metodología cualitativa, donde se les aplica a las participantes entrevistas utilizando el Índice de Inclusión. Estos resultados permiten integrar los hallazgos pedagógicos, con mayor pertinencia, dentro del creciente cruce de identidades migratorias y diversidad cultural, que dan cuenta de que aún hay una falta de comprensión sobre el tema de la inclusión.

Palabras clave: educación inclusiva, Índice de Inclusión, metodología cualitativa, percepción, prácticas pedagógicas, preescolares.

Abstract

The educational preschool communities in Chile live in a multicultural condition on a daily basis where inclusive pedagogical practices are highly relevant. Hence, it is necessary to understand the deployment of these within kindergarten and to visualize the perception that families and teachers have towards inclusive education in terms of the strategies and pedagogical resources used in the classrooms. Additionally, it is important to understand how families feel about the kindergarten and in what way they are included in the educational, collaborative, and strategic planning which generates the institutional inclusive improvement. A qualitative methodology is used in order to apply interviews concerned to the Inclusion Index to the participants. The results allow integrating the most relevant pedagogical findings within the growing crossroads of migratory identities and cultural diversity. Nowadays, there is still a lack of understanding regarding inclusion.

Keywords: Inclusive education, Inclusion Index, qualitative methodology, perception, pedagogical practices, preschool.

Recibido: 24/07/2023
Revisado: 11/010/2023
Aprobado: 31/10/2023
Publicado: 15/01/2024

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v8i1.pp41-64>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Ruiz-Bórquez, M. J., & Grau-Cárcamo, K. (2024). Percepción de prácticas pedagógicas inclusivas de un jardín infantil de la Fundación Integra, Valdivia, Chile. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8(1), 41-64. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v8i1.pp41-64>

1 | INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en Chile «las aulas se están volviendo cada vez más diversas a nivel cultural y lingüístico» (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2018, p. 12). Están integradas por estudiantes de variados orígenes y creencias, con disímiles experiencias culturales, sociales y distintas formas de aprender, y esto invita a los profesores a responder a las necesidades y emociones que los estudiantes experimentan a lo largo del proceso (CPEIP, 2018, p. 243).

Herrera Batista (2006) afirma que existe «la necesidad de contar con un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y, por ende, el desarrollo integral de los niños» (p. 2). También declara que este ambiente propicio para el aprendizaje es importante tanto dentro como fuera del aula; requiere una constante adecuación y pertinencia para incluir y respetar a todos (p. 10). Por lo tanto, es vital que como educadores seamos capaces de generar un ambiente de aula respetuoso en el que se utilicen diferentes estrategias didácticas que potencien cada una de sus habilidades.

El problema de investigación se direcciona a visualizar la percepción que tienen las familias y las educadoras de párvulos respecto a la educación inclusiva en cuanto a las estrategias y los recursos pedagógicos que se utilizan dentro de las aulas; se utiliza la metodología cualitativa a partir de las respuestas a una entrevista individual semiestructurada aplicada a cada una de las participantes, y cuyas preguntas fueron generadas a partir de algunos indicadores del Índice de Inclusión. Los resultados permiten conocer, por otra parte, si las familias se sienten parte del jardín infantil, de qué manera están incluidas en los procesos de aprendizajes de sus hijos e hijas, así como en la planificación educativa, colaborativa y estratégica, lo que permite integrar los hallazgos pedagógicos con mayor pertinencia dentro del creciente cruce de identidades migratorias y diversidad cultural.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

Entre el 7 y el 10 de junio de 1994 se celebró en Salamanca (España) la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. De acuerdo con la información de la UNESCO (1994), en este evento se estableció el principio de la Educación para Todos y se propusieron estrategias inclusivas en distintos contextos para garantizar que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos dentro de la sociedad en aprendizaje (p. 3). Desde ese momento se generó

un nuevo punto de partida a escala mundial para millones de niños y niñas privados de educación.

En la actualidad, la labor docente tiene un rol fundamental no solo en las formas y métodos de aprendizaje de los estudiantes, sino también en cómo se lleva a cabo una clase en aulas tan diversas, en la que todos tengan las mismas oportunidades de aprender desde sus propias vivencias, habilidades y estilos de crianza, en el marco de la construcción de sociedades más justas, menos asimétricas y centradas en paradigmas éticos de consenso como los derechos humanos.

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) establece que la generación de espacios de participación para todos, en los que se consideren elementos significativos para las familias y sus niños y niñas, contribuye «significativamente a la formación de identidad, autoestima y sentidos más profundos» (p. 14), lo que permite valorar, reconocer y respetar las diversas comunidades del país dentro de la construcción curricular. Por consiguiente, «aparece como fundamental la consideración de los párvulos como agentes activos de estas culturas específicas, aportando desde su perspectiva de niñas y niños».

La red de salas cuna y jardines infantiles de la Fundación Integra cuenta con un centro que almacena documentos, como la *Política de Calidad Educativa de Integra*, que especifica que el sistema educativo «debe responder a la diversidad de los niños y niñas que atiende; modificarse y reestructurarse en función de sus características, necesidades y talentos, en vez de que los niños y niñas deban adaptarse al sistema» (2015, p. 42). Por ello, el mayor desafío es responder a aquellos niños, niñas y familias que tienen mayor riesgo de exclusión social, ya sea porque se encuentran en situación de vulnerabilidad social, porque tienen necesidades educativas especiales, o porque presentan una amplia diversidad cultural. Se debe lograr el sentido de inclusión de «aquellos que son inmigrantes o hijos de inmigrantes en países con lenguas de acogida distintas a su lengua materna» (Echeita Sarrionandia, 2016, p. 3).

Francisca Díaz, exdirectora del CPEIP, señala que la calidad docente implica: 1) formar y desarrollar profesionales que puedan desplegar prácticas instruccionales efectivas, 2) crear ambientes propicios para el aprendizaje que contemplen el desarrollo emocional del estudiantado, y 3) mantener altas expectativas sobre los resultados; estos tres puntos son una prueba de una práctica inclusiva. Se trata de que exista innovación en las prácticas pedagógicas y se genere un ambiente propicio junto con las condiciones necesarias para favorecer un aprendizaje con significado y sentido para todos. Las educadoras de párvulos deben desarrollar en sus

niños y niñas un sentimiento pleno de pertenencia. Para lograrlo deben incluir, reconocer, tomar en consideración y valorar cada cultura, vivencia, ritmo de aprendizaje, creencia, religión e hitos del desarrollo.

En la actualidad existen lineamientos estandarizados, establecidos y sistematizados para abordar y trabajar los temas interculturales e inclusivos, ya sea en experiencias educativas con los niños o en la incorporación de las familias en el trabajo mutuo que es educar. Por consiguiente, en las Bases Curriculares de Educación Parvularia de la Subsecretaría de Educación Parvularia, del año 2018, se sostiene que el bienestar, desarrollo integral y aprendizaje, entre otros, se genera a partir de la correcta interacción entre adultos y párvulos. Por lo anterior, es necesario considerar qué aspectos obstaculizan o facilitan la pertinencia en cuanto al logro de una práctica inclusiva, bien tratante, un clima de respeto y vinculación entre todos los miembros de la comunidad educativa, al igual que establecer espacios de reflexión, retroalimentación y análisis entre el equipo de educadoras sobre estrategias o recursos pedagógicos que permitan ejercer prácticas pedagógicas inclusivas idóneas, que otorguen al estudiantado la oportunidad de aprender y de convivir con la realidad actual en igualdad de oportunidades.

En un jardín infantil inclusivo, los niños y las niñas se educan juntos, participan de las experiencias a través del juego y del aprendizaje colaborativo, y desarrollan sus potencialidades en un ambiente que respeta y valora sus diferentes identidades y particularidades. Puesto de otra manera, «los niños no pueden constituir una comunidad ni sentirse cómodos si creen que deben dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer al grupo» (Sapon-Shevin, 2007, p. 37).

En este marco, la Fundación Integra (2019) ha jugado un papel relevante al asumir el compromiso de una agenda transformadora que, en consonancia con el enfoque de derechos y los principios de equidad, participación, ciudadanía e inclusión, contribuya al fomento de una educación parvularia de calidad que desarrolla la personalidad humana, enriquece los valores, fortalece el respeto, y promueve la comprensión y la amistad entre las naciones y los grupos sociales.

Para la definición de práctica pedagógica inclusiva se consideró la que propuso el CPEIP en su Marco para la Buena Enseñanza: «toda acción que manifiesta intencionadamente o no, los conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y representaciones del/la docente, con el propósito de potenciar el aprendizaje y desarrollo integral de todos/as los y las estudiantes» (p. 26), orientada a la interacción respetuosa, y toma en cuenta las características de los estudiantes, sus historias, estilos de vida, lenguajes,

creencias e identidades, entre otros, para crear aprendizajes de calidad y pertinentes, y favorecer espacios de comunicación y participación. Asimismo, Ruiz Galeano (2004) indica que se hace referencia a las actitudes y estrategias metodológicas que los docentes adoptan en la comunidad educativa y sus aulas, estrategias que permiten evitar posibles situaciones de discriminación o desventajas y le otorgan al estudiantado la oportunidad de aprender y convivir con la realidad actual. El CPEIP (2018) afirma que el análisis de las prácticas favorece la reflexividad de los docentes, con lo que se mejora y transforma su desempeño dentro del aula y la comunidad educativa.

El Ministerio de Educación de Chile (2004) menciona que existen procesos que van dando cuenta de un cambio cultural que ha permitido avanzar paulatinamente hacia sistemas educativos más inclusivos, a causa de normativas sociales que apuntan hacia una educación de calidad y a la valoración del derecho a una educación que da más relevancia a la participación y desplaza cualquier tipo de discriminación. La educación inclusiva, según Booth y Ainscow (2000), implica el reconocimiento y respeto de las diferencias socioculturales e individuales, al proporcionar una respuesta educativa de calidad y pertinente a sus singularidades y está relacionada con la presencia, participación y los logros de aprendizaje de todos.

Peiró y Merma (2012) remarcan que en el establecimiento educacional se generan normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica, por lo que el currículum y los materiales de enseñanza deben contener diversas perspectivas étnicas y culturales.

Avanzar en los procesos de inclusión social, cultural, política y educativa es un imperativo ético, por cuanto apela al desarrollo de los fundamentos de lo humano, y es vital «asegurar a todos los niños una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo» (UNICEF, 2008, p. 1).

De acuerdo con el MINEDUC, actualmente, el avanzar en estos procesos permite dar una mirada crítica a las prácticas, dinámicas y estereotipos educativos que han prevalecido y dominado el contexto escolar, pero también se ha vuelto una enorme oportunidad para ampliar los marcos de referencia, los recursos pedagógicos y las formas de conocimiento. Se reconoce y valora la diversidad en cuanto a etnia, nacionalidad y cultura, entre otros; además, se promueven oportunidades y se brindan conocimientos y herramientas para que los estudiantes establezcan «relaciones constructivas con personas de diferentes grupos culturales y étnicos en una sociedad multicultural» (Marco para la Buena Enseñanza, [Ministerio de Educación de Chile], 2021, p. 41).

La percepción que tienen las familias del jardín infantil respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas adquiere mayor efecto, significado y relevancia en los aprendizajes de sus hijos e hijas cuando se sienten considerados sus estilos de vida, creencias, países de procedencia, intereses, habilidades y formas de aprender, entre otros aspectos.

Bellei y otros (2015) establecen que «la mejora escolar tiene una dimensión subjetiva, ética y motivacional» (p. 10), se da de forma gradual y parte desde los líderes del equipo directivo hasta los educadores, niños y niñas. Los directivos y los educadores deben diagnosticar y entender cuáles son las debilidades y fortalezas del establecimiento educacional y las prácticas que en este se llevan a cabo (Moriña, 2008).

Según Uribe y otros (2017), lo descrito previamente implica un trabajo conjunto entre directivos y educadores, cuyo sentido de responsabilidad profesional y compromiso con niños y niñas debe existir de manera coherente de acuerdo con las expectativas de aprendizaje del estudiantado. Por lo tanto, el equipo de profesionales debe estar cohesionado y afianzado, con la finalidad de trabajar en conjunto para generar un relato común que inspire, motive, congregue y brinde sentido de pertenencia e inclusión. Gina Anchundia Rivadeneira (2015) expresa que «en el entorno educativo se considera bastante fundamental que exista un buen clima escolar en el aula» (p. 13), dado a partir de la «colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros» (Treviño, Place & Gemp, 2012).

El liderazgo conduce al logro de los objetivos deseados. Bush y Glover (2003) afirman que los líderes exitosos desarrollan una visión compartida para sus escuelas, según sus valores profesionales y personales, con la finalidad de influir positivamente en su equipo.

Los procesos de mejoramiento escolar están marcados «por una identificación positiva con el trabajo y la existencia de reflexión compartida que se expresa en tres valores: sentido de pertenencia, orgullo y compromiso» (Bellei et al., 2015, p. 7). En consecuencia, los logros y fracasos del jardín infantil son una responsabilidad compartida; por eso es vital que los agentes partícipes de la comunidad escolar confíen en todo momento en que es posible avanzar y mejorar, y lograr que niños y niñas alcancen altos aprendizajes y que su desarrollo personal sea adecuado. Solo teniendo esa confianza se logra avanzar de mejor manera, puesto que cada uno entrega lo mejor de sí en beneficio de los demás, y esto potencia la capacidad de seguir desarrollándose hacia una mejor educación.

Por lo anterior, es necesario averiguar cuáles son las percepciones respecto de las prácticas pedagógicas inclusivas que tienen las educadoras de párvulos y las familias de un jardín infantil de la Fundación Integra de la ciudad de Valdivia a la luz de los indicadores del instrumento de Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2000), a fin de lograr aplicar estrategias que permitan un mejoramiento educativo.

3 | MÉTODO

La investigación se centró en establecer cuál es la percepción que tienen las educadoras de párvulos y familias sobre las prácticas pedagógicas inclusivas de un jardín infantil perteneciente a la Fundación Integra, ubicado en el sector de Las Ánimas de la ciudad de Valdivia. El jardín cuenta con una matrícula de 120 estudiantes desde 3 meses a 4 años, distribuidos según su rango etario en los niveles de Sala Cuna, Medio Menor y Medio Mayor. El horario de funcionamiento es de 8:30 a 19:30 horas y posee un sello pedagógico artístico cuyo lema es «La aventura de crear en comunidad».

Para recoger la información y realizar un análisis de contenido, la investigación se apoyó en un enfoque cualitativo basado en la recolección de datos sin medición numérica, lo que nos permitió conocer y comprender la realidad en su contexto natural y a su vez facilitar un diálogo neutral en busca de la simetría y nuevas propuestas. Permitted, además, que los individuos participantes expresaran sus puntos de vista respecto a las experiencias de aprendizaje inclusivas que se presentan y perciben en el jardín infantil. Mason (2002) describe que este tipo de análisis «reúne datos cualitativamente, y el método de análisis también es principalmente cualitativo. Ello suele entrañar una exploración inductiva de los datos para identificar temas, pautas o conceptos recurrentes y luego describir e interpretar esas categorías» (p. 28).

Los objetivos y planes específicos se conectaron con metas esperadas priorizadas, que dan respuestas a los intereses y las necesidades del jardín infantil en torno a la entrega de una educación inclusiva, pertinente y significativa, que favorezca este diálogo desde la neutralidad en la búsqueda de simetrías y propuestas.

Desde la mirada sociocrítica se espera que la educación inclusiva sitúe en la práctica docente el compromiso de ser agentes de cambio que se involucren con una transformación social. Este paradigma considera la educación como un proceso histórico e ideológico en el que el razonamiento se genera desde un discurso práctico y crítico. Está forjado por

el intento de transformar las organizaciones educacionales y las prácticas docentes, para lograr racionalidad y justicia social (Sagredo & Coatt, 2018). En esta metodología, «los problemas de investigación parten de situaciones reales y tienen por objeto de estudio transformar la práctica» (Gil et al., 2017, p. 73).

Así, exponer estas prácticas pedagógicas inclusivas, a partir de la reflexión analítica de los resultados del levantamiento y la sistematización de respuestas entregadas por las profesionales y los padres o apoderados del jardín infantil, permitió dar espacio a un diálogo activo en el que los actores locales plantearon sus pensamientos y opiniones a la luz del enriquecimiento conceptual, considerando que el mejoramiento escolar es un proceso que busca proveer más y mejores oportunidades de aprendizaje que favorezcan a todo el estudiantado, sin importar la condición socioeconómica, cultural ni el entorno inmediato en que están insertos.

3.1. Muestra

Se invitó a participar a todas las familias que conforman la comunidad educativa del jardín infantil; no obstante, la reincorporación de niños y niñas al establecimiento ha sido paulatina, como consecuencia de la pandemia mundial del Covid-19. Por otro lado, las familias desconocen la esencia de la temática de inclusión, lo que les provoca inseguridad al momento de responder. Este hecho se evidencia en que solo cuatro madres o apoderadas participaron en el proceso de la investigación; sin embargo, es una muestra significativa en relación con la realidad cultural y numérica del jardín infantil. Además, fueron invitadas las cuatro educadoras de párvulos que desempeñan actualmente su labor en los niveles del establecimiento. A continuación, se presentan los participantes del estudio.

Tabla 1 | Información general de padres o madres

N.º Familia	País de origen	Etnia	Rango etario	Tiempo de permanencia en el establecimiento educacional	Nivel de escolaridad alcanzado	Nivel que cursa su hijo o hija	Parentesco con el niño/a
1	Chile	Mapuche	Entre 25 y 30 años	4 años	Universitaria completa	Medio mayor	Madre
2	Venezuela	Ninguna	Entre 25 y 30 años	3 años	Universitaria completa	Medio mayor	Madre

(Continuación)

N.º Familia	País de origen	Etnia	Rango etario	Tiempo de permanencia en el establecimiento educacional	Nivel de escolaridad alcanzado	Nivel que cursa su hijo o hija	Parentesco con el niño/a
3	Argentina	Ninguna	Entre 35 y 40 años	2 meses	Universitaria completa	Medio menor	Madre
4	Haití	Ninguna	Entre 25 y 30 años	3 años	Antecedente no entregado	Medio menor	Madre

Tabla 2 | Información general de las educadoras de párvulos

N.º Educadora	País de origen	Rango etario	Casa de estudios	Cargo en el establecimiento educacional	Tiempo trabajando en el jardín infantil	Nivel que tiene a cargo
1	Chile	Entre 35 y 40 años	Universidad de Los Lagos	Educadora de párvulos	12 años	Medio menor
2	Chile	Entre 35 y 40 años	Universidad Austral de Chile	Educadora de párvulos	7 años	Medio menor
3	Chile	Entre 35 y 40 años	Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	Educadora de párvulos	7 meses	Sala cuna
4	Chile	Desde 25 a 30 años	Universidad Católica de Temuco	Educadora de párvulos	5 años	Medio mayor

3.2. Recolección de datos

Se utilizó como instrumento una entrevista individual semiestructurada, aplicada durante mayo de 2023, con la que se logró identificar las prácticas pedagógicas inclusivas existentes para dar respuesta a un mejoramiento educativo.

La técnica de investigación e instrumento se diseñó de esta manera para facilitar la entrega de información por parte de las participantes. Por añadidura, la importancia de la validación permitió obtener resultados mucho más pertinentes a la realidad local.

Los instrumentos fueron validados por docentes de la Universidad San Sebastián y luego se dieron a conocer a directivos de la oficina regional de Integra y al grupo de participantes.

La investigación se apoyó en un conjunto detallado de indicadores y preguntas basado en las directrices del instrumento Índice de Inclusión, cuya versión original en inglés fue escrita por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000. Este índice es utilizado en diversos países a escala mundial y se caracteriza por ser un referente en relación con la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. El índice cuenta con materiales diseñados para proporcionar apoyo a los establecimientos en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva y en un proceso colaborativo en toda la comunidad escolar, que promueva y favorezca altos niveles de logro en los estudiantes y contribuya a motivar a los docentes a valorar las oportunidades de aumentar los aprendizajes de sus educandos.

También se entregó una carta de invitación, una hoja informativa y un consentimiento informado que debió ser firmado por cada participante en el estudio.

Durante la aplicación individual de la entrevista, las participantes tuvieron la oportunidad de expresar, debatir y dar su opinión sobre el tema de investigación. A partir de esta acción, la sistematización de los datos se realizó mediante un análisis cualitativo y de contenido, es decir, se consideraron los datos textuales de lo que aparece durante cada entrevista y las variables se agruparon en categorías y subcategorías.

La transcripción de las respuestas obtenidas fue un aporte teórico que les permitió a las investigadoras verificar que los objetivos dispuestos eran alcanzables, y ver las percepciones que tienen los involucrados en la problemática.

Respecto a los principios éticos y técnicos, se protegieron los datos encriptando su procedencia para mantener la privacidad e identidad de las participantes. Se llevó a cabo un «tipo de ética aplicada o práctica, lo cual se refiere a que esta trata de resolver problemas no meramente generales, sino también a los problemas específicos que surgen en la realización de la investigación» (Penslar, 1995, p. 26) y cuya información recabada tuvo como finalidad la búsqueda del bien, además de generar conocimiento y permitir a las educadoras de párvulos identificar las acciones que están llevando a cabo en relación con la pertinencia cultural y contextual que rodea al establecimiento, lo cual le otorga a su propia práctica profesional un valor significativo, pertinente y de constante colaboración que se refleja en toda la comunidad educativa.

No se manipularon ni tergiversaron los datos recolectados como un bien propio, ni con la idea de apropiarse de sus ideas, sino para mantener la necesidad ética de confidencialidad en torno a los actores y al compromiso con los mismos, y el principio de veracidad y respeto por las personas, para optimizar así el tiempo de la investigación y evitar instancias que pudiesen considerarse reiterativas o agotadoras.

4 | RESULTADOS

Los resultados se obtuvieron a partir de los análisis cualitativos de las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a las participantes. Dicha modalidad de análisis permitió no solo visualizar cuál es el nivel de educación inclusiva que se mantiene en el establecimiento, sino establecer qué conocimiento hay sobre las prácticas pedagógicas inclusivas, cómo se llevan a cabo, de qué formas se abordan y qué estrategias se están usando en el trabajo con las familias, con la finalidad de dar a conocer, posteriormente, a la comunidad educativa del jardín infantil, las diferentes percepciones que tienen las madres y las educadoras de párvulos respecto al tema.

Se agruparon distintos tipos de percepciones: por un lado, las entregadas por el equipo de profesionales del jardín infantil, quienes reconocieron en sus habilidades particulares aquellas acciones con las que logran objetivos claros respecto a su tarea de educar en torno a las prácticas pedagógicas inclusivas. Por otro lado, las percepciones de las familias, a las que se les reconoce su rol como primeros educadores que favorecen el trabajo educativo y colaborativo mutuo. Las familias entrevistadas han sostenido su interés en participar en la labor educativa de sus hijos e hijas.

Figura 1 | Categorías y subcategorías de los resultados



4.1. Prácticas inclusivas

Concepto de inclusión: de acuerdo con las entrevistas realizadas, no tendría una definición común para las educadoras y las familias. Para las últimas, se entiende como la preocupación que tienen por sus hijos; sentirse pertenecientes y respetadas en el jardín infantil.

«Como mamá y apoderada, veo la diversidad de familias que asisten al jardín infantil y conviven a diario con mi hijo» (Apoderada 1).

«Totalmente, como familia venezolana siempre nos han hecho sentir bien y parte del jardín infantil, se nos considera y respeta» (Apoderada 2).

«Sí, nunca ha existido una limitante para pertenecer aquí» (Apoderada 3).

«Sí, se preocupan de todos los niños» (Apoderada 4).

Para las educadoras, está asociado al concepto de valorar y respetar las variadas formas de aprendizaje, valorar la diversidad e integrar a todos, al ofrecer distintas opciones para obtener el aprendizaje esperado.

«Que el niño y niña aprende de maneras distintas, se considera su cultura, sus intereses, habilidades, y se les ofrecen opciones diferentes para aprender» (Educadora 1).

«Que se deben valorar y respetar a todos y todas por igual, sin distinciones, entregándoles las herramientas necesarias para que puedan aprender» (Educadora 2).

«Ser inclusivo es integrar a todas las personas, hacerlas parte de la comunidad, de tal manera que todos participen en un fin común» (Educadora 3).

«Es el derecho que tenemos todos como personas, de ser tratados y considerados por igual con respeto, sin poner énfasis en alguna característica física, psicológica, social, moral, creencia ideológica, etnia o género» (Educadora 4).

Prácticas pedagógicas inclusivas: en esta subcategoría, nuevamente se da una distinción importante. Por una parte, las familias las conciben como acciones o ejecuciones igualitarias para todos los niños y sus familias:

«Sí, se ve en las actividades que realizan, en donde se involucra a todos» (Apoderada 1).

«Sí, porque se ve que se trabaja para todos» (Apoderada 3).

Para las educadoras, es la necesidad de visualizar y atender las diferencias, de valorar la diversidad y de otorgar distintas oportunidades para aprender e incorporar a la familia.

«Dar opción de una gama de materiales y al momento de planificar, incorporar habilidades de todos los niños y niñas del nivel» (Educadora 1).

«Entregando todas las herramientas que sean posibles» (Educadora 2).

«Que una cultura o necesidad de apoyo sea parte de nuestra comunidad; sin embargo, es un aspecto a potenciar en el jardín infantil, ya que suelen ser en el mes de la patria, familia o algún aniversario» (Educadora 3).

«Se aborda con una planificación educativa variada flexible y que apunta a cada uno de los niños y sus diferentes formas de aprendizaje» (Educadora 4).

Evaluación diversificada: las familias entienden que corresponde a la aceptación de la existencia de habilidades diferenciadas al momento de aprender; por lo tanto, al aplicar las pautas e indicadores evaluativos, se

deben adecuar a las diferentes respuestas que tienen los niños y las niñas. Para las familias, al momento de consultar las evaluaciones, dos de ellas señalan no haber participado nunca en un proceso de evaluación; en cambio, las otras dos dan cuenta de que, en el año 2022, se les envió una pauta de evaluación que no fue retroalimentada.

«No, igual me gustaría saber de qué se trata, porque desconozco aún el trabajo del jardín infantil» (Apoderada 3).

«No, no he participado nunca» (Apoderada 4).

«Sí, el año pasado dos veces nos envió la tía una pauta de evaluación, la cual se envió de vuelta» (Apoderada 1).

«Sí, la tía ha enviado pautas de evaluación para dar nuestro punto de vista como padres» (Apoderada 2).

Las educadoras la entienden como ajustes en las escalas de apreciación o instrumento institucional que permite flexibilizar sus métodos de enseñanza frente a las formas de aprender que tienen los niños y niñas.

«Sí, realizar ajustes evidenciados en las escalas de apreciación y el instrumento institucional» (Educadora 1).

«Sí, en registros anecdóticos, instrumentos de evaluación institucional» (Educadora 2).

«Este es un aspecto por mejorar ante el registro de evaluación, que presenta debilidad; sin embargo, se debe adaptar el indicador (verbo) según dificultad o mayor necesidad de apoyo» (Educadora 3).

«Sí, debido a que somos un jardín infantil que atiende a niños y niñas con diversas características, la evaluación es diversificada, flexible y se puede adecuar a las características y necesidades de cada niño o niña» (Educadora 4).

4.2. Índice de inclusión

Trabajo colaborativo: las familias consideran que son parte del trabajo colaborativo al recibir los objetivos mensuales del trabajo en aula para ser reforzado en casa. Sin embargo, una familia desconoce aún el trabajo colaborativo debido a que es parte del establecimiento desde hace poco tiempo. Por otro lado, otra madre apoderada desconoce a qué se refiere esta subcategorización.

«Sí, además nos envían los objetivos que están trabajando, nos envían tareas para realizar con ellos. Por ejemplo, se ve que bailan, hacen ejercicio y llevan trabajitos a la casa hechos por ellos mismos» (Apoderada 1).

«Sí, la tía ha enviado pautas de evaluación para poner nuestro punto de vista, y conocer con los objetivos, qué es lo que están aprendiendo» (Apoderada 2).

«Desconozco la información y necesitaría saber qué está aprendiendo mi hija» (Apoderada 3).

«No entiendo qué es el trabajo colaborativo» (Apoderada 4).

Las educadoras lo visualizan en las reflexiones pedagógicas de equipos de sala, en las reuniones de coordinación de educadoras, en las retroalimentaciones, en las conversaciones respecto a temáticas curriculares y en las reuniones de equipo educativo, en las que se hacen acuerdos y se organizan procesos, objetivos y lineamientos propios del establecimiento.

«Se refuerza constantemente mediante reflexiones, y se practica en los roles distribuidos durante la jornada y al momento de realizar la ambientación educativa, entre otros» (Educadora 1).

«Sí, cada una de las integrantes del nivel se divide las tareas de manera pareja y aportando de cada una las opiniones sugeridas» (Educadora 2).

«Existen instancias de coordinación entre educadoras, en las que se comentan temáticas curriculares, se expresan situaciones específicas de niños y niñas, y cómo crear estrategias para trabajar con ellos. Entre el equipo, se comparten formatos e ideas novedosas a realizar» (Educadora 3).

«El trabajo colaborativo es esencial a la hora de llevar a cabo nuestra labor educativa, y lograr los objetivos propuestos de manera más efectiva» (Educadora 4).

Involucramiento de las familias: las familias se sienten consideradas e invitadas a participar en actividades programadas, tanto en el jardín infantil como en las experiencias de sala. Además, tienen confianza para preguntar sobre los avances de sus hijos e hijas.

«Al incorporarnos a las actividades y experiencias en sala, al informarnos lo que mi hijo está aprendiendo» (Apoderada 1).

«Sí, en las invitaciones a participar y poder preguntar siempre sobre los avances de mi hija» (Apoderada 2).

«No he sentido aún eso, considerando que llevo menos de un mes en el jardín infantil» (Apoderada 3).

«Sí, nos hacen participar en algunas actividades y a mí me gustó» (Apoderada 4).

Para las educadoras es un proceso que se trabaja en estrecha alianza; por ende, se consideran a todas las familias dentro de las acciones del establecimiento y se valoran sus opiniones, habilidades, conocimientos, etc. Es un avance paulatino que se ha ido retomando a raíz de la pandemia del Covid-19.

«Involucrar a las familias en el trabajo pedagógico implica tenerlas presente en cada una de las actividades y experiencias del jardín infantil» (Educadora 1).

«Se pretende avanzar en comunidad en todo sentido y en beneficio de los niños y las niñas» (Educadora 2).

«Es hacerlos partícipes de la educación de sus hijos e hijas como los primeros educadores» (Educadora 3).

«Considerarlos, conocer sus expectativas acerca de lo que quieren para sus hijos e hijas» (Educadora 4).

Aprendizaje pedagógico: se entiende no solo como el compartir información relevante respecto a los avances de niños y niñas, sino también realizar experiencias educativas conjuntas y compartidas con las familias. En este escenario, varias madres consideran que se les comunican los aspectos a reforzar con sus hijos e hijas.

«Quisiera que aprendan desde la sustentabilidad, también a cuidar su lugar e implementar áreas verdes» (Apoderada 1).

«Se nos comunica a diario lo que mi hija hizo durante el día. Qué aprendió, cómo se comportó, etc. Es bueno y se agradece, porque puedo seguir reforzando en casa» (Apoderada 2).

«Se les enseña a compartir, a ser sociables, a cuidar el agua, las plantas, economizar el papel, reciclar, etc.» (Apoderada 3).

«He asistido a varias entrevistas con la tía y me dice cómo está mi hijo y qué debo reforzar. Lo ayudan hartito» (Apoderada 4).

En cuanto a las educadoras de párvulos, sitúan el concepto en sus propias prácticas, en el aprender del otro y en el trabajo en equipo desde las habilidades de cada una.

«Se intenta de manera informal, mediante conversaciones o reuniones de educadoras» (Educadora 1).

«Existen las instancias, en reuniones de coordinación de educadoras» (Educadora 2).

«Si bien existe trabajo colaborativo entre educadoras, compartir formatos e ideas, aprendizajes pedagógicos, se suele manifestar en caso de realizar una experiencia educativa conjunta» (Educadora 3).

«Estamos en proceso de poder implementar una instancia de retroalimentación de dichos aprendizajes, con la finalidad de aprender del otro y sus experiencias. La idea propuesta es tener una instancia mensual dentro de la jornada, para compartir los aprendizajes y las experiencias en aula, poder replicar y llevar a cabo en otros niveles, ya sea aquellas exitosas y las no tanto. Estas últimas sirven para buscar aspectos de mejoras» (Educadora 4).

4.3. Familia e inclusión

Evaluación de las prácticas: consiste en realizar un diagnóstico del ritmo de aprendizaje de cada uno; tiene en cuenta el proceso sistemático para alcanzar los objetivos propuestos, establecer metas, comprender y reconocer la realidad educativa, valorar a todas las familias y hacerlas partícipes del jardín infantil.

Para las familias, la evaluación de las prácticas tiene que ver solo con los aprendizajes y las tareas de sus hijos e hijas.

«Aprenden desde lo básico, como es socializar con otros niños y, en el caso particular de mi hijo, a desarrollar su lenguaje» (Apoderada 1).

«Aprende mucho. Va a ir bien preparada al colegio» (Apoderada 2).

«Darle tareas. Que sea responsable en el cuidado de su medio, en todo sentido» (Apoderada 3).

«Aprende de todo. Sus tareas las ponen afuera en el panel de trabajos» (Apoderada 4).

Las educadoras de párvulos lo ven como una oportunidad de mejora, de retroalimentación y de compartir saberes y conocimientos.

«Se realizan reflexiones, dejando registro y haciendo seguimientos» (Educadora 1).

«En reuniones y en el día de planificación, se da un espacio para conversar sobre las acciones realizadas y se decide si hay que mejorarlas o potenciarlas» (Educadora 2).

«A través de un espacio de reflexión, observación de prácticas y formulación de mejoras en conjunto. Sin embargo, hay deficiencia en el seguimiento» (Educadora 3).

«Actualmente tenemos una instancia de autoestudio profesional, basada en temáticas pertinentes y necesarias para nuestra labor. Es ahí donde se realiza la retroalimentación, de acuerdo con los conocimientos de cada una» (Educadora 4).

Valoración y oportunidades: para la mayoría de las madres, existe una visión de oportunidades y sienten que el jardín infantil acoge con cariño.

«Desde el tiempo que llevo en este jardín infantil, he percibido que se valora mucho a los niños» (Apoderada 1).

«Siempre. Se nota que los valoran a todos» (Apoderada 2).

«Siempre los reciben con cariño. Los acogen a cada uno» (Apoderada 3).

«Nos hacen sentir a todos parte del jardín infantil» (Apoderada 4).

Para las educadoras de párvulos, la valoración y las oportunidades que se entregan a cada niño y niña son aspectos importantes presentes en cada una de las actividades que se llevan a cabo, partiendo desde la planificación diaria y los planes anuales de niño, niña, equipo, familia y comunidad.

«Se manifiesta en nuestros valores que promueven la autoestima y el respeto hacia los demás. Dentro del sello educativo, los valores son muy importantes» (Educadora 1).

«Se contemplan actividades en cada sala y en todo el jardín infantil y se valora el talento y las habilidades de cada uno» (Educadora 2).

«Se busca que los niños sean parte de la búsqueda de sus aprendizajes; que sean protagonistas de estos. Además, los principios pedagógicos de la educación parvularia buscan que se desarrollen habilidades de autovaloración en ellos, quienes son únicos e inigualables» (Educadora 3).

«Dentro de las declaraciones relevantes de nuestro PEI se expresa claramente el concepto de niño y niña, así como la valoración de sus características, habilidades, etc.» (Educadora 4).

La percepción que tienen las familias, según la muestra de la investigación, sobre las prácticas pedagógicas inclusivas, se centra, sobre todo, en reconocer el trabajo del grupo de profesionales y que sus hijos e hijas son tratados cariñosamente e incluidos en diversas actividades; sin embargo, es un tema desconocido e incomprensible por algunas familias, ya sea por temas culturales, de idioma, o porque no han asistido a alguna entrevista o reunión informativa.

Para las educadoras de párvulos, las prácticas pedagógicas inclusivas apuntan a un enfoque más transversal, puesto que existe un compromiso

con la primera infancia; rescatan a través de entrevistas y distintos canales informativos las expectativas que tienen las familias acerca de la educación de sus hijos e hijas y tienen clara la postura respecto a cómo y a qué apunta la educación inclusiva.

Al ser un jardín infantil de puertas abiertas, se involucra activa y participativamente a las familias en cada actividad que allí se realiza. Lo anterior permite a las educadoras, junto con su equipo de sala, acompañar el desarrollo emocional de cada niño y niña, puesto que se mejoran los pilares fundamentales de la educación que permita a todos los miembros de la comunidad educativa conocerse, aceptarse y convivir en un ambiente de entendimiento y valoración mutua.

En cada experiencia educativa se utilizan las estrategias que están más orientadas a la diversidad en sala y las posibilidades de expresar lo aprendido a través de distintos enfoques. Los niños y las niñas son protagonistas de sus propios aprendizajes y se les entregan las mismas oportunidades de aprender, opinar, comprender y jugar. Se respetan los cambios de intereses emergentes y se flexibiliza la planificación educativa de acuerdo con los ritmos de cada uno.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados permiten dar cuenta de la percepción que tienen las familias y las educadoras de párvulos respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas que se aplican en el jardín infantil. El objetivo de esta investigación se logra a través de la sistematización de las entrevistas aplicadas y la vinculación de los datos obtenidos con la teoría descrita y definida anteriormente por diversos autores. Se encuentran visiones significativas entre las respuestas de las familias y las de las educadoras de párvulos. Además, la metodología cualitativa utilizada en esta investigación permitió obtener información valiosa vinculada a las visiones, creencias, experiencias y anhelos.

Las familias perciben que las prácticas pedagógicas inclusivas tienen que ver con sentirse cómodos y parte de una comunidad educativa que acoge con cariño a sus hijos e hijas, al igual que a ellas como familias, además de la preocupación constante que transmite el equipo educativo. Si bien estas opiniones tienen sentido, es vital que las educadoras del jardín infantil transmitan con mayor énfasis qué es la inclusión, para que las familias, aparte de sentirse incluidas, puedan ver el gran beneficio que esto genera: aprendizaje pertinente y de calidad para todos, y que

comprendan la importancia de su rol como primeros educadores de sus hijos e hijas. Asimismo, las educadoras deben mantener su práctica pedagógica en coherencia con las Bases Curriculares de Educación Parvularia que aspira a que exista una estrecha alianza entre familias y equipo pedagógico para obtener múltiples oportunidades de aprendizaje (Referente Curricular de Fundación Integra, 2019).

Al indagar en la teoría, se observa una estrecha relación entre familias y el documento institucional de Integra del año 2021, llamado Enfoque de Educación Inclusiva, que determina la importancia de darles a las familias un lugar protagónico en la educación de sus hijos e hijas y de valorar y reforzar sus competencias parentales para una crianza amorosa y respetuosa. Esta acción es reforzada por las educadoras de párvulos, que perciben sus prácticas pedagógicas como inclusivas, al considerar las diferencias y particularidades de todos los niños y las niñas, sus fortalezas, habilidades y debilidades, respetando sus emociones, entregando la confianza de valorarlos, respetarlos e integrarlos a un proceso sistemático como es la educación inicial. Esto cumple con lo establecido por el CPEIP (2018, p. 243), que invita a responder a las distintas emociones y necesidades a través de una interacción respetuosa, en la que se valore y tome en cuenta las características de cada uno de los niños y las niñas.

Las profesionales juegan un rol importante en la labor educativa puesto que al valorar las individualidades, según sus habilidades, intereses, culturas, emociones y estilos de aprendizaje, entre otros, les están dando la oportunidad de aprender por sí mismos y de convivir sanamente con la realidad actual en un clima afectivo, significativo y pertinente. El Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia ([Ministerio de Educación de Chile EP], 2018) del MINEDUC determina que «favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual» (p. 14). El CPEIP (2018) agrega que se deben crear ambientes propicios para el aprendizaje, desplegar prácticas efectivas y velar por el desarrollo emocional de los niños y las niñas.

Otro de los hallazgos de esta investigación demostró que en el jardín infantil se refuerza que no exista discriminación y que se genere un ambiente de respeto tanto dentro como fuera del establecimiento, lo cual coincide con lo manifestado por Guillermo Ruiz Galeano (2004, p. 54), quien enfatiza la importancia de adoptar actitudes y estrategias metodológicas que permitan evitar posibles situaciones de discriminación o desventajas. Por ende, unir criterios y esfuerzos para entregar una respuesta educativa

de calidad y pertinente a las singularidades permite reflexionar respecto de las estrategias metodológicas que se utilizan en las prácticas pedagógicas.

En cuanto a los distintos estilos de aprendizajes, las profesionales tienen claro que la planificación educativa y las evaluaciones deben ser flexibles, diversificadas, adecuadas a las características y necesidades, y deben favorecer la promoción de los valores y la apreciación de las habilidades y talentos de los párvulos. El MINEDUC recalca en su Decreto N.º 83, del año 2015:

[...] Los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar (p. 9).

En esa misma línea, Duk y Murillo (2012) agregan que para desarrollar escuelas inclusivas es necesario «superar la visión individualista de la docencia y concebir la innovación y el aprendizaje sobre la práctica educativa y en el marco de un trabajo colaborativo a nivel institucional» (p. 13).

Por ende, los resultados obtenidos en esta investigación refuerzan la importancia de ser capaces de identificar aquellos factores determinantes que influyen de manera positiva en el aprendizaje y que proporcionan una respuesta educativa de calidad, pertinente e inclusiva. Según Booth y Ainscow (2011), implica el reconocimiento y respeto de las diferencias socioculturales e individuales que presentan los niños y las niñas, y proporciona una respuesta educativa de calidad y pertinente a sus singularidades y relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizajes.

La percepción que las familias y las educadoras de párvulos tienen respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas es un camino que se debe reconsiderar en cuanto a las acciones, colaboraciones y ejecuciones. Si bien se involucra a las familias en las actividades de sus hijos e hijas y se les envían las pautas de trabajo y objetivos al hogar, es necesario reforzar el trabajo colaborativo con la incorporación de la tarea educativa desde distintos tiempos, motivaciones y oportunidades que favorezcan la educación y el bienestar de todos. Las familias no solo deben interiorizarse de temas centrales como conocer el Proyecto Institucional Educativo y el funcionamiento del jardín infantil, sino que deben seguir enriqueciendo los aprendizajes de sus hijos e hijas y participando e interactuando con ellos en torno a un aprendizaje significativo.

En cuanto a las acciones pedagógicas que realizan las profesionales, la comunicación afectiva y efectiva es el puente en el que las educadoras de párvulos y sus equipos de sala obtienen información. Se retroalimentan en un clima de escucha activa y de respeto, participan en instancias de reflexión y coordinación en las que se comparten estrategias y toma de decisiones en conjunto, lo que conlleva a un mejor trabajo pedagógico. Sin embargo, uno de los desafíos importantes es avanzar hacia un paradigma inclusivo en el que no se haga referencia solo a las necesidades educativas especiales, sino también a que la integración y las barreras aún existentes se disipen plenamente, para dar paso a un establecimiento inclusivo que genere instancias estratégicas en la que todos converjan y perciban una educación inicial inclusiva y de calidad, que optimice instancias de intercambio de experiencias culturales entre todos los actores, con espacios de socialización.

De esta manera, emergen conocimientos nuevos que no solo nutren de aprendizajes a niños, niñas y familias, sino también a las profesionales, lo que contribuye a alcanzar objetivos en común y generar buen funcionamiento y relaciones en la comunidad educativa.

Contribución de autores

Conceptualización: R.M., G.K.; metodología: R.M., G.K.; validación: R.M., G.K.; análisis formal: R.M., G.K.; investigación: R.M., G.K.; recursos: R.M., G.K.; curaduría de datos: R.M., G.K.; escritura (borrador original): R.M., G.K.; escritura (revisión y edición): R.M., G.K.; visualización: R.M., G.K.; supervisión: R.M., G.K.; administración del proyecto: R.M., G.K.

6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anchundia Rivadeneira, G. (2015). *El clima escolar y su influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje del bachillerato del Colegio Nacional Manta de Manta* [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador]. <https://r.issu.edu.do/vq>
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J., & Contreras, D. (2015). *Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile*. CIAE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/OREALC
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.

- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence*. National College for School Leadership.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. CPEIP.
- Duk, C., & Murillo, F. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 11-13. <https://r.issu.edu.do/Zk>
- Echeita Sarrionandia, G. (2016). Inclusión y Exclusión Educativa. «Voz y Quebranto». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.001>
- Fundación Integra. (2022). *¿Quiénes somos?*. INTEGRA. Red de salas cuna y jardines infantiles. <https://www.integra.cl/integral>
- Fundación Integra (2021). *Enfoque de educación inclusiva* [Archivo PDF]. <https://r.issu.edu.do/ff>
- Fundación Integra. (2019). *Referente Curricular Integra 2019* [Archivo PDF]. <https://r.issu.edu.do/tR>
- Fundación Integra (2015). *Política de calidad educativa de Integra 2015*. [Archivo PDF]. <https://r.issu.edu.do/N7>
- Gil, J., León, J., & Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74 [Archivo PDF]. <https://r.issu.edu.do/Wn>
- Herrera Batista, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19. <https://doi.org/10.35362/rie3852623>
- Mason, J. (2002) *Qualitative Researching*. Sage Publications.
- Ministerio de Educación de Chile. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial: Informe de la Comisión de expertos*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <https://r.issu.edu.do/jq>
- MINEDUC. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. MINEDUC. <https://r.issu.edu.do/fl>
- MINEDUC. (2018). *Bases curriculares para la educación parvularia*. MINEDUC. <https://r.issu.edu.do/jw>

- MINEDUC. (2015). Decreto N.º 83. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. MINEDUC.
<https://r.issu.edu.do/bk>
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*. Síntesis.
- Peiró-i-Gregori, S., & Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación: Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (13), 127-139.
<https://r.issu.edu.do/3Mm>
- Penslar, R. (1995). *Research ethics: cases and materials*. En Salazar, M., Icaza, M., & Alejo, O. (2018). *La importancia de la ética en la investigación*. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 305-311.
- Ruiz Galeano, G. L. (2004). *El maestro como investigador permanente a través del diario pedagógico. Una estrategia práctica*. Universidad de Antioquia.
- Sagredo, A. V., & Coatt, J. (2018). *El Paradigma sociocrítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente*. Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima. <https://r.issu.edu.do/JP>
- Sapon-Shevin, M. (2007) Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Treviño, E., Place, K., & Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* LLECE.
<https://r.issu.edu.do/RJ>
- UNESCO (2017). *Competencias Interculturales: Marco Conceptual y Operativo*. UNESCO. <https://r.issu.edu.do/XI>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO/Ministerio de Educación de España.
<https://r.issu.edu.do/l?l=1248267b>
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., & Galdames, S. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: Desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Universidad Católica de Valparaíso. <https://r.issu.edu.do/8B>
- UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. UNICEF.